



東京学芸大学リポジトリ

Tokyo Gakugei University Repository

Coping resources of high school students:
Relationship with high support needs from the
perspective of Yogo teacher.

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2021-07-05 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 日下, 虎太郎, 橋本, 創一, 三浦, 巧也, 渡邊, 真帆, 竹達, 健顕, 工藤, 浩二 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/2309/00173407

高校生の「コーピング資源」についての検討

—— 養護教諭の視点からの支援ニーズの高さとの関連 ——

日下 虎太郎*・橋本 創一**・三浦 巧也***・
渡邊 真帆****・竹達 健顕****・工藤 浩二*****

I はじめに

高校生の問題行動・学校不適応は前年度比で軒並み増加しており（文部科学省，2019），依然として深刻な状況にある。これらの問題の原因としてストレス対処などの心理的問題が考えられている（岡田，2002）。このような問題に対しては，問題が深刻化する前に早期発見・早期対応することが求められており対象生徒や問題を特定するための一般型スクリーニング・アセスメント（universal screening assessment）（Glover & Albers, 2007）が有益だとされている。しかしながら，学校現場ではアセスメント結果が具体的な支援に十分に活かされていないのではないかと指摘もあり（荒木・中澤，2010），より実践的なアセスメントツールの開発が望まれている。

ストレス対処能力の一つとして，ストレス対処資源が議論されている（Lazarus & Folkman, 1984）。ストレス対処資源は大きく個人に内在する内的資源と，外在する外的資源に二分される（Schwarzer & Taubert, 2002）。これまでの対処資源を扱った研究では，資源が豊かな個人ほど，より良好な健康状態に結びつくことが指摘されている（Pierce, Sarason, & Sarason, 1996）。また，我が国でも神田橋（1990）や石隈（1999）などをはじめ

めとして，子供たちの問題解決における「資源」の重要性について指摘されている。石隈・田村（2003）は問題解決のために子供に援助的に機能する環境の力を「援助資源」，問題解決に役立つ子供自身が持っている個人の力を「自助資源」と捉え，それらを包括的にアセスメントし，積極的に活用できるような援助方針を決定していくことを提案している。

このように，子供たちの適応にとって「資源」は重要な役割を果たしており，一般型スクリーニング・アセスメントにおいても取り入れるべき重要な要素の一つであると言えるだろう。高校生を対象として「資源」に注目した尺度に学校生活スキル尺度（飯田・石隈・山口，2009）がある。これは，高校生活の中で出会う発達課題や教育課題に取り組んでいく上で必要なスキルを測定する尺度であるが，自己肯定感や意欲などの内面的・情緒的な側面は含まず行動面の資源である「スキル」に限定している。しかしながら，すでに問題を抱えている（あるいは抱え始めている）生徒を考えたときに，このような行動面に表れない内面的な力の低さを捉える必要性もあり，このような生徒のスクリーニング・アセスメントとして利用するには不十分である。また，同じく高校生を対象として「資源」

* くさか こたろう 東京学芸大学大学院 連合学校教育学研究科

** はしもと そういち 東京学芸大学 特別支援教育・教育臨床サポートセンター

*** みうら たくや 東京農工大学

**** わたなべ まほ 東京学芸大学大学院 教育学研究科

***** たけたつ としあき 東京学芸大学大学院 教育学研究科

***** くどう こうじ 東京学芸大学

キーワード：コーピング資源／高校生／ストレス対処／学校不適応

に注目した、広く利用されている尺度としてhyper-QU (河村, 2010) がある。この尺度は内面的・情緒的な側面も含まれているが、全体として「学校生活」に限定した質問項目となっている。高校生は自立に向けて自己を模索する中で、親子関係においても葛藤が生じやすい年代である。したがって問題行動や学校不適応に対するこの年代の「家庭」の影響は無視できない。さらに、中学生までと比べて行動範囲が広がるため、学校外の様々な環境の影響を受けていると考えられ、問題行動・学校不適応全般のスクリーニング・アセスメントとして利用するには十分とは言えない。

学校心理学においては、心理教育的援助サービスを支援ニーズの高さによって三段階に分類している (石隈, 1999)。すべての子供に対して予防的・発達促進的な目的で提供する一次的援助サービス、問題を抱えるリスクの高い (あるいはすでに抱え始めた) 一部の子供に対して提供する二次的援助サービス、そして重大な問題を抱えている特定の子供に対して提供する三次的援助サービスである。

先述したとおり、資源は問題行動・学校適応状態に影響を及ぼしていることを考えると、このような、支援ニーズの高さによって問題の解決や学校適応にとって重要な資源に差異がある可能性が窺われる。しかしながら、高校生の「支援ニーズの高さ」と「資源」の関連について詳しく検討した研究は見当たらない。

ところで、このような二次的・三次的援助サービスの対象生徒を捉える場として保健室がある。平成28年度保健室利用状況に関する調査報告書 (公益財団法人日本学校保健会, 2019) によると、高等学校において保健室を利用した生徒の背景要因としては「主に心に関する問題」が41.6%と最も多く、約1年間の中で継続的な支援を経験した養護教諭の割合は91.4%に上っていた。したがって、保健室で養護教諭が関わる生徒の中には二次的・三次的援助サービスの対象生徒も多く含まれていると考えられる。

そこで、本研究では、養護教諭に対する調査を通して、保健室を利用している二次的・三次的援助サービスの対象となる支援ニーズのある高校生にとって「重要な資源」を見出すとともに、「支援ニーズの高さ」と「重要な資源」との関連を明らかにすることを目的とす

る。なお、本研究では資源を「問題に対処するのに役立つ力」とし、個人の中にある資源を「個人の資源」、個人の外にある資源を「環境の資源」と定義する。

II 方法

1. 調査対象者・調査手続き

首都圏 (東京都・埼玉県・千葉県・神奈川県・山梨県・群馬県) の国公私立高等学校に在籍する、養護教諭500名を対象として質問紙調査を行った。調査対象の選定にあたっては、対象となる1161校について共学校・男子校・女子校の3つの学校種に分け、それぞれナンバリングを施した。その後、乱数表を用いて単純無作為抽出を行い、500校を抽出した。2019年7月に、抽出した500校へ下記質問紙を郵送し、養護教諭へ回答を依頼し直接返送してもらった。

2. 調査内容

質問項目の構成は、①フェイスシート (所在地・設置種・回答者の教員経験年数)、②三次的援助サービスの対象生徒に必要な資源、③二次的援助サービスの対象生徒に必要な資源の3項目である。②③についての具体的な質問文は以下のとおりである。

質問項目の前に「先生が保健室の中で対応された生徒の中で下記に該当する生徒についてそれぞれ教えてください。」と表記した上で、次の各項目について尋ねた。

②三次的援助サービスの対象生徒 (『欠席遅刻過多、退学・留年・生徒指導上の問題により処分された』などに該当し、その背景にストレスなどの心理的要因があると考えられる生徒) を一人思い浮かべてください。その生徒に必要な資源 (問題に対処する力) について「個人の資源」と「環境の資源」に分けて教えてください (自由記述)。ただし、必要な資源とは当該生徒が実際に持っていた・持っていなかったに関わらず当該生徒の問題や学校適応に対して『重要だと思われた資源』のことを指します。

③二次的援助サービスの対象生徒 (②のような三次的援助サービスの対象に該当しない生徒のうち、保健室頻回利用など特に気になる生徒) について、その生徒に必要な資源 (問題に対処する力) について

「個人の資源」と「環境の資源」に分けて教えてください（自由記述）。ただし、必要な資源とは当該生徒が実際に持っていた・持っていなかったに関わらず当該生徒の問題や学校適応に対して『重要だと思われた資源』のことを指します。

3. 分析方法

まず、フェイスシートの内容を単純集計した。次に三次的援助サービスと二次的援助サービスの対象生徒に必要な資源（以下、「重要な資源」とする）の抽出のために、得られた自由記述（三次・二次・環境・個人）を全てまとめて、臨床心理学を専門とする大学教員2名および大学院生2名の計4名でKJ法を援用した方法によりカテゴリー化した。

次に、三次的援助サービスの対象生徒（以下、三次の生徒）と二次的援助サービスの対象生徒（以下、二次の生徒）の間における「重要な資源」の差異や特徴をとらえるために、KH Coder Ver.3. Alpha.13g（樋口, 2004; 2006; 2020）（以下、KH Coder）を用いて計量テキスト分析を行った。その際、「個人の資源」と「環境の資源」の間で混在が見られた項目（4件、1.1%）については、適切だと思われるカテゴリーに配置し直した上で分析を進めた。

計量テキスト分析の手順については、まず全体の記述内容を概観するために抽出語リストと共起ネットワーク図を作成した。続けて、重要な資源（個人・環境）の記述内容が支援ニーズの高さ（三次・二次）によっていかに異なっているのかを把握するため、対応分析を行い散布図を作成した。そして、最初に行ったKJ法によって得られた各カテゴリーを参考にしてコーディングルールを作成し、各記述のコード化を行った。その上で、コードが付与された文書数について「重要な資源」と「支援ニーズの高さ（三次・二次）」のクロス集計、各資源ごとにカイ二乗検定を行い、最終的にバブルプロット図を作成した。尚、コーディングルール作成の作業は、臨床心理学を専門とする大学教員2名と大学院生2名の計4名で行った。

4. 倫理的配慮

調査対象となった学校の学校長および養護教諭（回

答者）に調査の目的と手続き、回答の自由、得られた回答については統計的に処理を行うことで、結果の公表に際しては匿名性が担保されることなど、倫理的配慮事項について書面にて説明し、回答を以って同意を得た。また、プライバシー保護の観点から、個別の事例については個人が特定されないように十分に配慮して回答するように付記した。

Ⅲ 結果

回答が得られた204名を分析対象とした（回収率40.8%）。

1. 回答者の基本情報

回答者の在籍校の所在地は、東京都63校（30.9%）、埼玉県36校（17.7%）、千葉県57校（27.9%）、神奈川県22校（10.8%）、山梨県10校（4.9%）、群馬県16校（7.8%）であった。設置種は、国公立学校141校（69.1%）、私立学校61校（29.9%）、未記入2校（1.0%）であった。また、回答者の平均教員経験年数は18.2年（SD=11.7）であった。

2. 重要な資源の抽出

有効回答数は361件（三次の生徒174件、二次の生徒187件）となった。これら自由記述の回答それぞれについて意味のまとまりごとに切片化し、KJ法を援用した方法によりカテゴリー化を行った。その際、複数のカテゴリーに当てはまると判断された場合は複数に分類した。その結果、表1のように4つの大カテゴリーと20のサブカテゴリーが抽出された（N=1,003）。「家族による支援147件」「外部の大人による支援96件」「友人による支援56件」「教師による支援154件」「居場所68件」は、環境から与えられる資源であると考えられるため、「環境サポート資源」としてまとめた。また、「解決志向性58件」「粘り強さ25件」「楽観性14件」「自己肯定感34件」「自己受容28件」「他者受容19件」「希望37件」「趣味・特技19件」は、個人の内側にある問題解決に必要な内面的な力を支える資源であると考えられるため、「個人内の活力資源」としてまとめた。さらに、「学力18件」「柔軟な思考力48件」「言語的表現力23件」「援助希求力56件」「モニタリング力28件」「コーピングスキル25件」「基本的生活力21

表1 KJ法による重要な資源のカテゴリー化 (N=1,003)

大カテゴリー (二次,三次)	サブカテゴリー	頻度 (二次,三次)	記述例
環境サポート資源 N=521 (285, 236)	家族による支援	147 (64,83)	・母親が本人の訴えを受けとめようとしていた ・家族の適切な対応と支援
	外部の大人による支援	96 (41,55)	・ソーシャルワーカーにつながっていた ・SCの活用 ・医師の適切な治療を受けること ・バイト先の大人に支えられていた
	友人による支援	56 (40,16)	・応援し、心配してくれる友人がいた ・周囲の友人の協力
	教師による支援	154 (97,57)	・話を聞いてくれる教員がいた ・担任・養護教諭の早期対応
	居場所	68 (43,25)	・学校での居場所づくりの成功 (保健室や部活動) ・クールダウンの場所の提供
個人内的活力資源 N=234 (143, 91)	解決志向性	58 (41,17)	・問題を乗り越えるようとする意欲
	粘り強さ	25 (20, 5)	・現実にも目を向け、今すべきことを1つ1つ行う力
	楽観性	14 (8, 6)	・前向きに取り組めたこと
	自己肯定感	34 (7,27)	・自己肯定感が高い
	自己受容	28 (10,18)	・自分の持つ能力 (得手不得手) を理解すること
	他者受容	19 (9, 10)	・他人を受け入れる力
	希望	37 (30, 7)	・進学したいという目標を持っていた
	趣味・特技	19 (18, 1)	・やりたいこと、得意なことあった
個人解決スキル資源 N=219 (94, 125)	学力	18 (10, 8)	・学力があった
	柔軟な思考力	48 (12,36)	・広く物事を柔軟に捉えて判断する力
	言語的表現力	23 (7,16)	・自分の言葉や手段で自らの気持ちを相手に伝えること
	援助希求力	56 (38,18)	・困っているときに、困っていると言葉で伝えることができる
	モニタリング力	28 (10,18)	・自分の状況を的確に認知する力
	コーピングスキル	25 (9,16)	・ストレス発散の術
	基本的な生活力	21 (8,13)	・基本的な生活習慣を身につけていた
その他		29 (13,16)	・元の健康度の高さ

※「コーピングスキル」については、記述の中に直接的に「コーピング」や「ストレス発散」として使用されている旨が明記されているものとする。

件」は、個人の内側にあつて問題解決に必要なスキルと考えられるため、「個人解決スキル資源」としてまとめた。各カテゴリーの具体的な記述例は表1の通りである。尚、各カテゴリーの中には間接的にはコーピングにつながっていると推測される資源も混ざっているが、記述の中に直接的に「コーピング」や「ストレス発散」として使用されている旨が明記されているもののみ「コーピングスキル」に分類することとした。

3. 支援ニーズの高さと重要な資源について

三次の生徒と二次の生徒の間における「重要な資源」の差異や特徴をとらえるために、KH Coderを用いて計

量テキスト分析を行った。

(1) 記述内容全体の概観

得られた自由記述の記述内容を概観するために、名詞・サ変名詞・動詞・複合語それぞれについて、出現回数の上位15位までを表2に示した。「教員」「友人」「家族」「家庭」「大人」「保健室」「居場所」「支援」「理解」など、「環境サポート資源」を示す語が多くみられた。また、「目標」「卒業」「努力」「受け入れる」「頑張る」「自己肯定感」など、「個人内的活力資源」を示す語や、「気持ち」「コミュニケーションスキル」などの「個人解決スキル資源」を示す語も多くみられた。

高校生の「コーピング資源」についての検討

表2 抽出後リスト (各品詞上位15位まで)

名詞		サ変名詞		動詞		複合語	
教員	85	支援	89	聞く	27	保健室	33
友人	81	理解	59	困る	16	居場所	29
家族	70	話	31	受け入れる	16	コミュニケーションスキル	28
自分	53	担任	27	伝える	16	SC	27
本人	44	相談	24	高める	13	自己肯定感	27
家庭	38	関係	22	持つ	13	担任教員	18
気持ち	32	連携	19	求める	11	部活	18
学校	27	援助	17	考える	11	声かけ	15
大人	21	生活	17	頑張る	10	医療機関	14
クラス	20	卒業	16	支える	10	母親	13
周囲	19	協力	15	認める	9	保護者	12
目標	19	学習	11	変える	8	援助要請	7
自己	17	配慮	10	話す	8	客観的	6
機会	16	指導	9	見る	7	養護教諭	6
周り	15	努力	9	向ける	6	信頼関係	5

※ 各項目 上位15位までを記載している。(左; 検出語, 右; 出現回数)

続いて、図1のような抽出語の共起ネットワーク図を作成した(ただし、図中の点線と番号は筆者が付け加えた)。共起ネットワーク図は、関連が強い語同士が線で結ばれてまとめられる。さらにKH Coderではまとまりの強さによって自動的にいくつかのカテゴリーに分類される。

図中の02, 03, 04, 05, 06, 07, 10, 11のグループには、「家族」「家庭」「福祉」「理解」「支援」「居場所」「大人」「友人」「保健室」「SC」「クラス」「医療機関」「教員」「声かけ」など、「家族・友人・教師による支援」や、SC(スクールカウンセラー)や医療機関などの「外部の大人による支援」、保健室やクラスなどの「居場所」といった「環境サポート資源」を表す語が集まった。これらの語を含む具体的な記述としては次のようなものがある。

- ・家族が本人の状況を受け止め、認めてあげた、支援にも協力的であった
- ・少ないながらも支えてくれる友人がいた
- ・親以外の本人への援助ができる大人(SC, 教師)がいた
- ・居場所(保健室・生徒会)があった

次に、01, 04, 08, 12, 15のグループには、「卒業」「意欲」「好き」「他者」「受け入れる」「自己肯定感」「高い」「目標」「進路」など、「希望」や「趣味・特技」, 「他者受容」や「自己肯定感」などの「個人内の活力資

源」を表す語が集まった。これらの語を含む具体的な記述としては次のようなものがある。

- ・卒業し進学したいという希望・目標があった
- ・やりたいこと、得意なこと、好きなことあった
- ・他者を受け入れること
- ・自己肯定感が高い

さらに、01, 03, 09, 13のグループには、「自分」「気持ち」「意志」「伝える」「表現」「助け」「求める」「柔軟」「捉える」「考え方」「生活」「習慣」など、「柔軟な思考力」や「言語的表現力」「援助希求力」「モニタリング力」「基本的生活力」などの「個人解決スキル資源」を表す語が集まった。これらの語を含む具体的な記述としては次のようなものがある。

- ・気持ちを言語化して伝える力
- ・広く物事を柔軟に捉えて判断する力
- ・周りの人に助けを求めることができる力
- ・正しく客観的に状況を把握する力
- ・基本的生活習慣の確立

(2) 支援ニーズの高さとの関連

支援ニーズの高さ(二次・三次)と重要な資源の関連について調べるために、支援ニーズの高さ(二次・三次)×資源の所在(個人・環境)により、「二次・個人(N=182)」「二次・環境(N=174)」「三次・個人

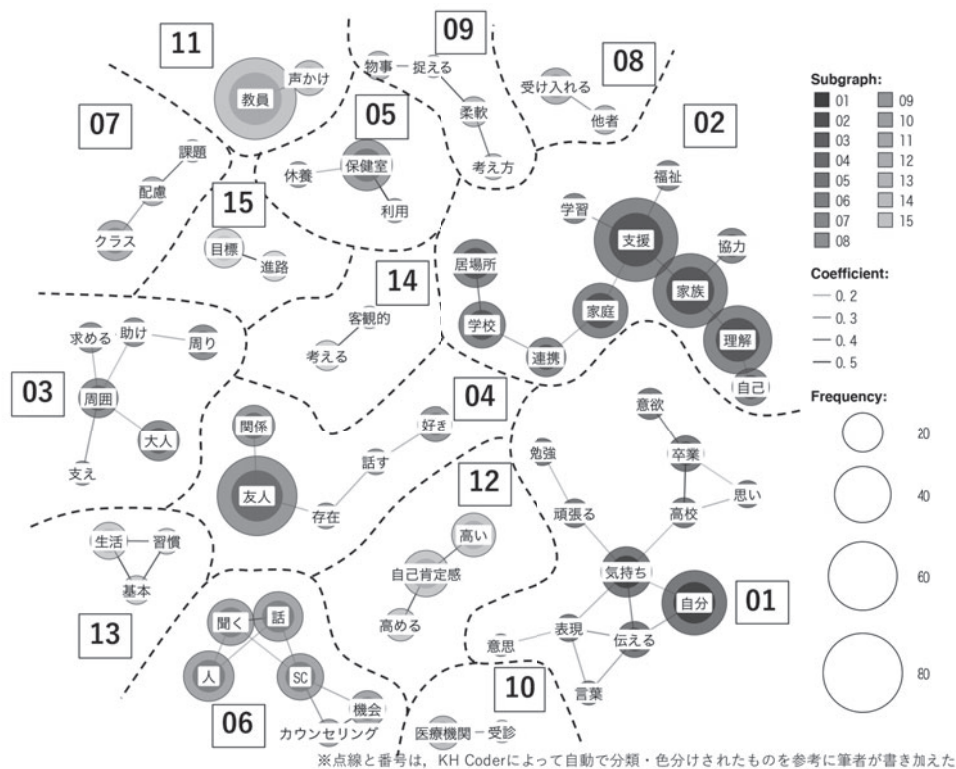


図1 重要な資源に関する抽出語の共起ネットワーク図

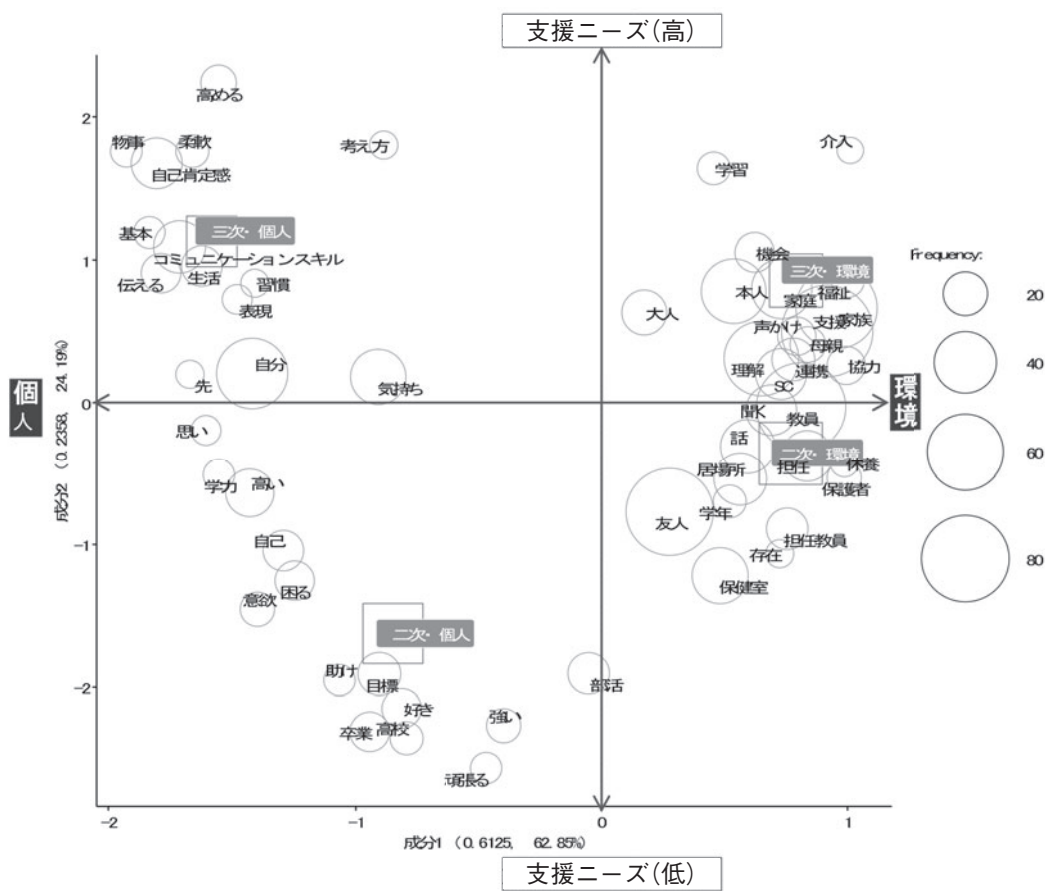


図2 対応分析によって作成した散布図

高校生の「コーピング資源」についての検討

表3 重要な資源サブカテゴリーのコーディングルール

コード	分類に用いられた単語
家族による支援	家庭, 親, 母親, 家族, 保護者, 母, 祖父母
外部の大人による支援	大人, 地域, 福祉, 医療, 病院, 医師, 行政, SSW, ソーシャルワーカー, 外部・機関, 児童相談所, SC, カウンセラー, カウンセリング
友人による支援	友人, 友達, 仲間, 生徒, 恋人
教師による支援	担任, 教員, 教職員, 養護教諭, 顧問, 職員, 担任教員, 担任, 学習, 補習, 個別・指導
居場所	居場所, 保健室, 逃げ場, クールダウン, 部活, 部活動
解決志向性	立ち向かう, 自己決定力, 積極性, 行動力, レジリエンス, 向き合う, 乗り越える, 解決
粘り強さ	頑張る, 努力, 努力家, 真面目, まじめ, まじめさ, 一生懸命, 粘り強い, 忍耐, 自分・厳しい, やる気, 継続
楽観性	楽観, 楽観的, ポジティブ, 前向き, あきらめ, 諦め, 気にしない
自己肯定感	自己肯定感, 自尊心, 自尊感情
自己受容	(自分, 自己, 自身, 苦手)・(理解, 知る, わかる, 分かる, 気づく, 気付く, 受け入れる, 受容, 認める)
他者受容	思いやり, 思いやる, 優しい, 優しさ, (他者, 他人, 友人, 友達, 人)・(受け入れる, 受容)
希望	希望, 目標, 目指す, 卒業, 進学, 夢, 将来, 切望, 意欲, 意志
趣味・特技	趣味, 好き, すき, 夢中, 熱中, 得意
学力	学力, 勉強, 知的能力
柔軟な思考力	柔軟, 完璧を求めない, 切り替え, 客観的, 折り合い
言語的表現力	言語化, 主張, アサーション, アサーションスキル, 言葉・伝える, (気持ち, 思い, 考え, 意見)・(伝える, 表現, 表現する)
援助希求力	(困る, 困っている, 困り感)・(伝える, 訴える), SOS, 相談, 援助要請, (援助, 支援, 配慮, 助け)・求める, 頼る
モニタリング力	見据える, 見通し, 見通す, 先・想定, モニタリング, セルフモニタリング, 状況・認知, メタ認知
コーピングスキル	アンガーマネジメント, 付き合い方, 社会性, ソーシャルスキル, コミュニケーション, コミュニケーションスキル, 対人関係, (気持ち, 感情, 衝動, 衝動性)・(整理, コントロール)
基本的生活力	(基本, 基本的)・生活, 生活・習慣, 正しい・生活, 規範, 自立

(N=163)」「三次・環境 (N=160)」の4つのカテゴリーに分け、対応分析を行った。その結果、図2のような散布図が得られた(軸と軸の名称は筆者が付け加えた)。図2のように、散布図の右側には環境の資源、左側には個人の資源が集まっており、横軸は「資源の所在」を表すと考えられる。また、下側には二次の生徒、上側には三次の生徒が集まっており、縦軸は「支援ニーズの高さ」を表すと考えられる。

環境の資源については、三次の生徒は「家族による支援」「外部の大人による支援」などが、二次の生徒は「教師による支援」「友人による支援」「居場所」などがそれぞれ多くみられた。個人の資源については、三次の生徒は「言語的表現力」「基本的生活力」「柔軟な思考力」「自己肯定感」などが、二次の生徒は「希望」「趣味・特技」「粘り強さ」「援助希求力」などがそれぞれ多くみられた。

続けて、それぞれの資源と支援ニーズの高さとの関

連をより詳しく分析するために、これまでに得られた結果を参考にして、表3のようにコーディングルールを作成し、各記述にコードを付与した。その上でクロス集計を行い、図3のようなバブルプロット図を作成した。この処理はKH Coderによって行った。KH Coderでは、クロス集計の際にそれぞれのカテゴリーごとにイエーツの連続補正 (Yates, 1934) によるカイ二乗検定が行われる。その結果、1%水準で有意な差が見られたカテゴリーについては「 $p<.01$ **」を、5%水準で有意な差が見られたカテゴリーについては「 $p<.05$ *」を筆者が付記した。

「友人による支援」「教師による支援」「居場所」「粘り強さ」「希望」「趣味・特技」「援助希求力」についての記述は、二次の生徒の方が有意に多かった。また、「自己肯定感」「言語的表現力」「基本的生活力」についての記述は三次の生徒の方が多かった。それ以外の資源については記述数に有意な差がみられなかった。

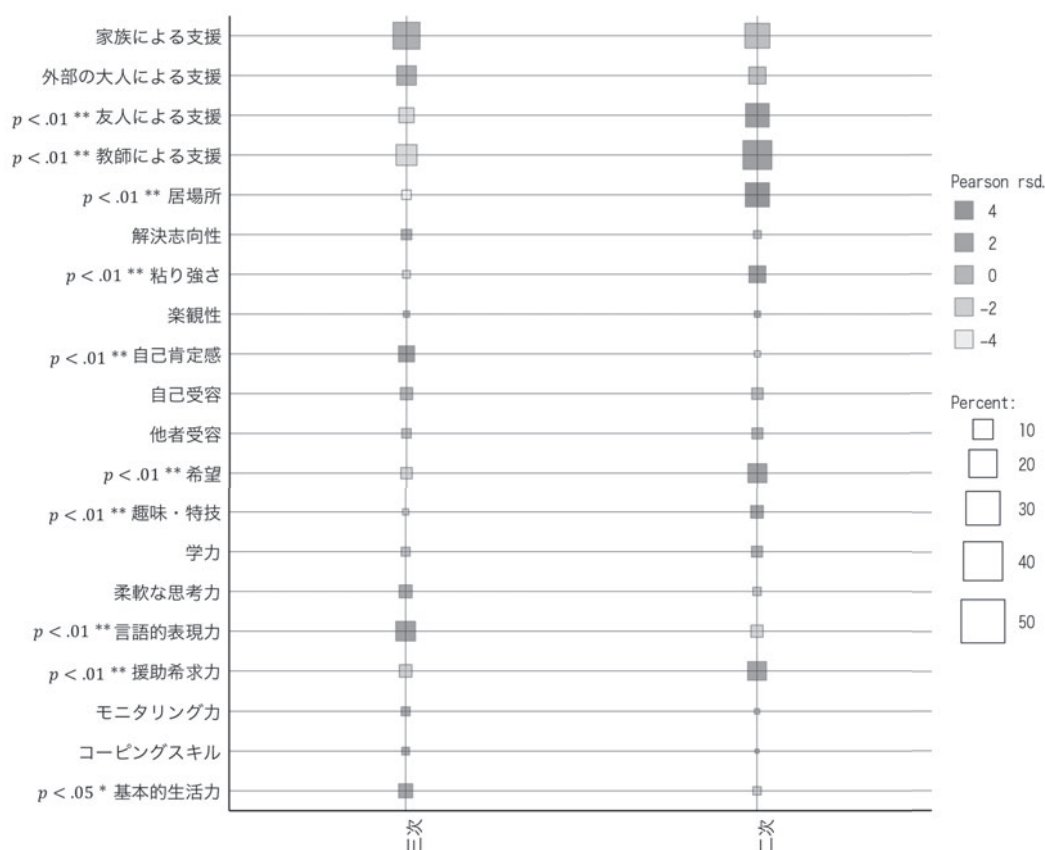


図3 重要な資源サブカテゴリーのクロス集計

IV 考察

1. 抽出された「重要な資源」について

今回は養護教諭を対象として、支援ニーズのある生徒を一人抽出してもらい、その生徒の問題や学校適応にとって重要だと思われた資源をあげてもらった。その結果、表1、図2のように「環境サポート資源」「個人内の活力資源」「個人解決スキル資源」という3つのカテゴリーと20のサブカテゴリーが抽出された。「環境サポート資源」は個人の外にあって問題に対処するのに役立つ力であり、「環境の資源」と考えられる。「個人内の活力資源」と「個人解決スキル資源」は個人の内にあって問題に対処するのに役立つ資源であり、「個人の資源」と考えられる。さらに、「環境サポート資源」は「家族による支援」「外部の大人による支援」「友人による支援」「教師による支援」「居場所」という5つのサブカテゴリーに分類された。

「友人による支援」「教師による支援」「居場所」は学校生活の中で得られる資源であり、hyper-QU（河村, 2010）や学校生活スキル尺度（飯田ら, 2009）に

も盛り込まれている。一方で、学校外で得られる資源である「家族による支援」や「外部の大人による支援」は、これらの尺度には盛り込まれていなかった資源である。その理由としては、hyper-QU（河村, 2010）が学校生活（特にクラス内）での適応に焦点を当てた尺度であること、学校生活スキル尺度（飯田ら, 2009）が行動面としての「スキル」に焦点を当てた尺度であることなどが考えられる。今回の調査では学校不適応などの問題をすでに抱えているような支援ニーズのある生徒の問題や学校適応にとって重要だと思われた資源をあげてもらった。したがって、今回抽出された資源を生徒が持っているか否かは、学校への適応状態にも影響を及ぼしていることが推測される。また、大対（2011）によると社会的スキルの高い生徒ほど学校適応感が高く、その両者をソーシャルサポートが媒介していることがわかっている。ソーシャルサポートとは周囲の人々から与えられる物質的・心理的な支援であり、本研究における「環境サポート資源」がそれにあたる。このことを踏まえると、生徒が問題対処に有効なスキ

ル資源を持っていたとしても、生徒の周囲の環境の資源が適切に備わっていないことによりスキルが発揮されず、結果として学校不適応など問題を抱えてしまっている可能性も考えられる。今後は、どのような資源がどのような問題とどの程度関連しているかについてより詳しく検討していく必要がある。

また、「個人内的活力資源」は「解決志向性」「粘り強さ」「楽観性」「自己肯定感」「自己受容」「他者受容」「希望」「趣味・特技」という8つのサブカテゴリーに分類された。「解決志向性」「粘り強さ」「楽観性」は、個人の性格的な特性を捉えた物であると考えられる。特に「楽観性」は精神的健康や適応にとって重要な資源であると考えられている (Seligman, 1990; 戸ヶ崎・坂野, 1993)。一方で、積極的な問題解決を志向する「解決志向性」は、心理的・身体的なストレス反応の低減に繋がりやすい (Penley, Tomaka, & Wiebe, 2002) 反面、問題の対処に伴うコストが大きいため解決が困難な問題の場合はストレス反応の上昇を招くことも指摘されている (Schaufeli & Bakker, 2004; Hockey, 1997)。このことから、これらの資源は生徒のストレスの度合いや適応状態を把握する際に重要な要素となりうるのではないかと考える。今後、高校生を対象とした調査を通して詳しく検討する必要がある。

さらに、「個人解決スキル資源」は「学力」「柔軟な思考力」「言語的表現力」「援助希求力」「モニタリング力」「コーピングスキル」「基本的生活スキル」の7つのサブカテゴリーに分類された。これらの資源は、hyper-QU (河村, 2010) や学校生活スキル尺度 (飯田ら, 2009) と概ね一致していた。

2. 支援ニーズの高さと重要な資源との関連

(1) 環境の資源について

環境の資源については、「家族による支援」「外部の大人による支援」などの学校外の環境の資源は、三次の生徒の方が二次の生徒に比べて記述数が多かった。これは、支援ニーズの高い生徒ほど学校外の資源の重要性が高いと捉えている養護教諭が多いことを示している。また、「教師による支援」「友人による支援」「居場所」などの学校生活の中で得られる資源については二次の生徒の方が三次の生徒に比べて記述数が多かつ

た。これは、支援ニーズのある生徒の中でも、比較的支援ニーズの低い生徒は学校内の資源の重要性が高いと捉えている養護教諭が多いことを示している。渡辺・蒲田 (1999) は、登校している生徒と不登校生徒で、ソーシャルサポート源に違いが見られることを明らかにしており、登校生徒は友人からのサポートが多くを占めるのに対し、不登校生徒は親、身内、知人、先生からのサポートの割合が高かった。その理由として、不登校生徒は学校に登校できていないためにそもそも学校内のソーシャルサポートを受けられる状態にないという物理的な必然性ととも、学校内のソーシャルサポートが少ない生徒が不登校になりやすいのではないかとこの仮説の検討がなされていたものの、調査が不登校になった後のものであるため推測の域を出ないという研究の限界が示されていた。本研究は学校に登校できている生徒を対象としていることを考えると、渡辺・蒲田 (1999) の仮説を支持する結果となった。

このように、支援ニーズの高さと養護教諭が重要だと考える環境の資源との間に関連がみられた。この理由としては、次のような2つの仮説が考えられる。1つ目は、精神的健康や適応状態の低下とともに、医療機関や福祉機関などより専門性の高い支援が必要になり、その結果重要な資源が「学校内」から「学校外」にシフトしてくというものである。2つ目は、家族や外部の大人などの「学校外」の資源を十分に受けられていないことにより精神的健康の低下や学校への適応状態の低下に発展し、その結果支援ニーズが高まっているというものである。中学生を対象とした研究 (石本, 2010) では、友人や教師との関係だけでなく家族関係も学校適応感と関連していることが示されており、学校適応について検討する際には、家族関係やクラス内にとどまらない友人関係も考慮するという視点が必要であることが指摘されている。本研究ではどちらの仮説がより適するかを明らかにすることはできなかった。もしかすると、どちらの生徒も混ざっているかもしれない。あるいは、相互に関連しあっているかもしれない。また、支援ニーズの高い生徒は精神的健康状態や適応状態が低いため、学校外の資源だけでなく学校内の資源も十分に得られていない可能性は否めない。い

ずれにしても今回の結果から言えることは、あくまでも支援ニーズの高い生徒は学校内に比べて学校外の資源の重要度が高いと認識している養護教諭が多いということであり、その理由については今後詳しく検討していく必要がある。

(2) 個人の資源について

個人の資源については、「言語的表現力」「基本的な生活力」「柔軟な思考力」などの基本的なスキルや自己の根本的な安定感をもたらすと考えられる「自己肯定感」などの資源は、三次の生徒の方が二次の生徒に比べて記述数が多かった。また、「希望」「趣味・特技」「粘り強さ」といった自己の内面を支える活力となるような資源や、問題を一人で抱え込まない姿勢である「援助希求力」については、二次の生徒の方が三次の生徒に比べて記述数が多かった。

このように、支援ニーズの高さと養護教諭が重要だと考える個人の資源との間に関連がみられた。この理由については仮説的に次のように考える。自分の気持ちや考えを言葉で表現することや、物事を柔軟に捉えることが苦手な生徒は対人関係場面でトラブルになりやすく、不適応を起しやすいたことが推測される。実際に、感情制御やコミュニケーション、切り替えの苦手さ、こだわりの強さがあるとされるASD(自閉症スペクトラム)やADHD(注意欠如多動症)などの発達障害のある生徒は、その特性ゆえに様々なストレスと直面する機会が多く、またストレスの受け止め方や対処の仕方が適切ではないため、環境への不適応を引き起こしやすいことが指摘されている(林・江川・染矢, 2015)。特に青年期になるとうつ病などのより重篤な精神疾患に発展することも少なくない(山下, 2015)。このように、三次の生徒にとっては自分の気持ちや考えを言葉で表現したり、物事を柔軟に捉えることが苦手なため、対人関係場面で問題を抱えやすくなり、結果として自己肯定感が低下してしまうのではないかと考える。さらに、困った時に適切に周囲に助けを求めることができる力である「援助希求力」が高いほど問題を一人で抱え込まないため、重篤な問題に発展するのを防ぐことができる。そして、「希望」「趣味・特技」「粘り強さ」などの自己の内面を支え、生きる活力とな

るような力があるほど精神的健康や適応状態が良くなり、支援ニーズが低くなることが推測されるが、本研究で明らかにすることができなかった。これらについては、今後の検討課題である。

(3) 資源の構造モデル仮説

ここまで、養護教諭が保健室の中で関わった支援ニーズのある生徒の問題や学校適応にとって重要な資源についての養護教諭の認識を整理してきた。これまでの考察を踏まえて、支援ニーズのある生徒の中でも特に保健室を利用している生徒に限定すると、環境・個人という重要な資源の所在と支援ニーズの高さに図4のような構造があるのではないかと考え、「資源の構造モデル仮説」を提案する。この仮説では、生徒の問題に対処するのに役立つ力である「資源」として「環境の資源」と「個人の資源」を想定している。2001年にWHO(世界保健機関)が採択した国際生活機能分類(ICF; International Classification of Functioning, Disability)(WHO, 2001)によると、健康状態を支える生活機能の背景要因として「環境因子」と「個人因子」の2つを挙げている。「環境の資源」と「個人の資源」は高校生の健康状態に影響を与える因子であると考えられ、ICFにおける考え方と合致する。さらに、資源の構造モデル仮説(図4)では、環境の資源は「学校外の環境の資源」と「学校内の環境の資源」、個人の資源は「個人内の活力資源」と「個人解決スキル資源」のそれぞれ2つに分かれており、全部で4つの資源があると考えている。そして、支援ニーズのある生徒の中でも相対的に見て支援ニーズの低い生徒には「学校内の資源」と「個人内の活力資源」が、相対的に見て支援ニーズの高い生徒には「学校外の資源」と「個人解決スキル資源」の重要度が高いことを表している。

このように、養護教諭の捉える重要度によって資源の構造を仮定したが、久芳・齊藤・小林(2005)や廣瀬・小林(2017)が指摘するように、4つの資源を獲得していく過程においては、相互に影響しあっているものと思われる。また、個人の資源の中の「個人内の活力資源」と「個人解決スキル資源」や環境の資源の「学校内の環境の資源」や「学校外の環境の資源」については、もしかするとそれぞれに階層構造がある可能

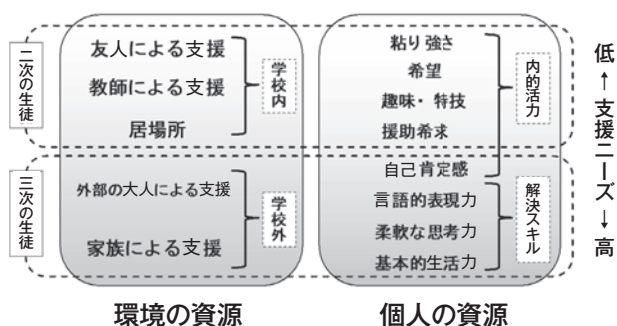


図4 資源の構造モデル仮説

性も考えられる。

本研究で提案した「資源の構造モデル」は、保健室を利用している生徒に限定したものである。したがって、保健室を利用していない生徒も含めた支援ニーズのある生徒全般に適応できるかについては慎重に検討していく必要がある。また、このモデルはあくまでも養護教諭の認識をもとにした視点で整理したモデルであるため、生徒の実態を正確に捉え切れていない可能性も否めない。今後実際に資源を評価する尺度を作成し、精神的な健康状態や適応状態を測る尺度とともに高校生を対象とした調査を実施することで、この仮説の妥当性を詳しく検討していく必要がある。

V 本研究の限界

本研究では養護教諭を対象として質問紙調査を行った。対象者の選定にあたっては、今まさに苦戦している生徒自身を対象とするのは当該生徒の心理的な負担が大きく、また客観性が担保されない可能性があることから、養護教諭を対象とすることとした。養護教諭は、彼らと日頃から関わりを持っていて彼らの内面をよく理解していると考えられ、かつ客観的に問題を捉えている可能性が高いと判断したためである。したがって、今回の調査で得られた結果は、問題を抱えている高校生の内面を正確に捉えているとは言い切れない。また、彼らにとって重要な資源を4つのカテゴリーに分けてその関係性についての仮説を生成したものの、支援ニーズの高さとそれぞれの関係性について検証することはできなかった。さらに、結果の解釈にあたっては「保健室を利用している生徒」に限定したものとどまり、保健室を利用していない生徒も含めた支援

ニーズのある生徒全般については明らかにすることができなかった。今後、具体的な尺度を開発するとともに、自己肯定感やストレス、ストレス反応などを測定する尺度と組み合わせ、高校生（本人）を対象とした調査を実施することにより、より詳しく検討していく必要がある。

VI まとめ

本研究では、保健室を利用している二次的・三次的援助サービスの対象となる支援ニーズのある高校生にとって「重要な資源」を見出すとともに、「支援ニーズの高さ」と「重要な資源」との関連を明らかにすることを目的として、首都圏にある高等学校に勤務する養護教諭に対して質問紙調査を行った。その結果、4つの大カテゴリーと20のサブカテゴリーが抽出された。さらに“KH Coder”を用いて計量テキスト分析を行った。その結果、(1) 支援ニーズの高い生徒ほど「学校外の資源」や「基本的なスキル」、「自己肯定感」などの資源が重要であると認識している養護教諭が多いこと、(2) 支援ニーズが中等度の生徒は「学校内の資源」や「希望」「趣味・特技」「粘り強さ」「援助希求力」などの資源が重要であると認識している養護教諭が多いこと、が示唆された。

これらの結果を踏まえ、支援ニーズのある生徒の中でも特に保健室を利用している生徒に限定すると、環境・個人という重要な資源の所在と支援ニーズの高さに図4のような構造があるのではないかと考え、「資源の構造モデル仮説」を提案した。今後実際に資源を評価する尺度を作成し、精神的な健康状態や適応状態を測る尺度とともに高校生を対象とした調査を実施することで、この仮説の妥当性を詳しく検討していく必要がある。

引用文献

- 1) 荒木史代・中澤潤 (2010) 中学校での学校適応に関する一般型スクリーニング・アセスメントの実践. 千葉大学教育学部研究紀要 58, 55-67.
- 2) Glover, T.A., & Albers, G.A. (2007) Considerations for evaluating universal screening assessments. *Journal of School Psychology*, 45: 17-135.

- 3) 林剛丞・江川純・染矢俊幸 (2015) ストレス関連障害を示す発達障害. ストレス科学研究, 30 : 10-15.
- 4) 樋口耕一 (2004) テキスト型データの計量的分析—2つのアプローチの峻別と統合—. 理論と方法, 19 : 101-115.
- 5) 樋口耕一 (2006) 内容分析から計量テキスト分析へ—継承と発展を目指して—. 大阪大学大学院人間科学研究科紀要, 32 : 1-27.
- 6) 樋口耕一 (2020) 社会調査のための計量テキスト分析—内容分析の継承と発展を目指して—第2版. ナカニシヤ出版
- 7) 廣瀬里美・小林正幸 (2017) ソーシャルスキル・トレーニング (SST) の手法を活かした国語の授業実践研究—自己肯定感に着眼して—. 東京学芸大学紀要 総合教育科学系, 68 (2) : 381-389.
- 8) 久芳美恵子・齊藤真沙美・小林正幸 (2005) 中学生の自己肯定感と人とのかかわりとの関連について. 東京女子体育大学紀要, 40 : 19-28.
- 9) Hockey, G. R. J. (1997) Compensatory control in the regulation of human performance under stress and high workload : A 10-year model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77: 620-629.
- 10) 飯田順子・石隈利紀・山口豊一 (2009) 高校生の学校生活スキルに関する研究—学校生活スキル尺度 (高校生版) の開発—. 学校心理学研究 9 (1) : 25-35.
- 11) 石隈利紀 (1999) 学校心理学—教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス—. 誠信書房
- 12) 石隈利紀・田村節子 (2003) 石隈・田村式援助シートによるチーム援助入門—学校心理学・実践編—. 図書文化
- 13) 石本雄真 (2010) 青年期の居場所感が心理的適応, 学校適応に与える影響. 発達心理学研究, 21 : 278-286.
- 14) 神田橋條治 (1990) 精神療法面接のコツ. 岩崎学術出版.
- 15) 河村茂雄 (2010) Hyper-QU(Questionnaire Utilities) 学校生活満足度尺度. 図書文化社
- 16) Lazarus, R. S., & Folkman, S (1984) Stress, appraisal, and coping. New York: Springer.
- 17) 文部科学省 (2019) 平成30年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について.
- 18) 日本学校保健会 (2019) 保健室利用状況に関する調査報告書—平成28年度調査結果—.
- 19) 岡田佳子 (2002) 中学生の心理的ストレス・プロセスに関する研究—二次的反応の生起についての検討—. 教育心理学研究 50 : 193-203.
- 20) 大対香奈子 (2011) 高校生の学校適応と社会的スキルおよびソーシャルサポートとの関連—不登校生徒との比較—. 近畿大学総合社会学部紀要 1 (1) : 23-33.
- 21) Penley, J. A., Tomaka, J., & Wiebe, J. S. (2002) The Association of Coping to Physical and Psychological Health Outcomes: A Meta-Analytic Review. *Journal of Behavioral Medicine*, 25: 551-603.
- 22) Pierce, G. R., Sareson, I. G., & Sarason, B. R. (1996) Coping and social support. In M. Zeidner, & N. S. Endler (Eds.), *Handbook of coping: Theory, reserch, applications*. New York: Wiley. Pp. 434-451.
- 23) Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004) Job demands, job resources and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organization-al Behavior*, 25: 293-315.
- 24) Schwarzer, R., & Taubert, S. (2002) Tenacious goal pursuits and striving toward personal growth: Proactive coping, In E. Frydenberg (Ed.), *Beyond coping: Meeting goals, visions, and challenges*, New York: Oxford University Press. pp. 19-35.
- 25) Seligman, M. E. P (1990) *LEARNED OPTIMISM*. Arthur Pine Associates Inc., New York
- 26) 戸ヶ崎泰子・坂野雄二 (1993) オプティミストは健康か?. 健康心理学研究 6 (2) : 1-11.
- 27) 渡辺弥生・蒲田いずみ (1999) 中学生におけるソーシャルサポートとソーシャルスキル—登校児と不登校児の比較—. 静岡大学教育学部研究報告 (人文・社会科学篇) 49 : 337-351.
- 28) WHO (2001) *ICF: International Classification of Functioning, Disability and Health*. (厚生労働省訳 : ICF:

高校生の「コピーング資源」についての検討

- 国際生活機能分類-国際障害分類改訂版. 中央法規, 2002)
- 29) 山下達久 (2015) 子どものメンタルヘルス—自閉症スペクトラムを中心に—. 心身医学, 55 : 1329-1334.
- 30) Yates, F. (1934) “Contingency Table Involving Small Numbers and the χ^2 Test”, Supplement to the Journal of the Royal Statistical Society, 1 (2): 217-235.